

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Sistemi di valutazione a confronto

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/65741> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

SISTEMI DI VALUTAZIONE A CONFRONTO: CHIAVI DI LETTURA

La domanda di un sistema di valutazione della scuola italiana è all'ordine del giorno da più di quindici anni, ma non ha ancora trovato una risposta compiuta. Lo stesso ruolo dell'INVALSI, soggetto chiave a livello nazionale, è stato più volte ridefinito e modificato, a seconda delle contingenze politiche ed istituzionali, senza ancora riuscire a trovare un punto di approdo riconoscibile e chiaro. Altre componenti del sistema, a livello regionale e di singolo Istituto scolastico, sono appena abbozzate o ancora tutte da precisare, aldilà delle iniziative locali di qualche realtà territoriale più avanzata o di scuole o reti di scuole imprenditive. Nel contempo la richiesta di valutazione del sistema scuola continua a crescere, sia all'interno dell'istituzione scolastica, da parte dell'amministrazione e delle singole scuole, sia all'esterno di essa, da parte delle famiglie e delle comunità locali: a vent'anni dalla dissoluzione del sistema sovietico *glasnost* e *perestroika* rimangono parole d'ordine ancora attuali per il sistema scolastico italiano.

Lo scopo della serie di contributi previsti in questa annata della rivista è quello di osservare più da vicino i modelli adottati in altri paesi europei, in modo da allargare la prospettiva di lettura e disporre di punti di riferimento con cui analizzare gli eventi passati e futuri nel nostro paese. In particolare in questo primo articolo intendiamo fornire alcune chiavi di lettura con cui confrontare le diverse esperienze straniere ed applicarle all'attuale scenario del nostro paese, pur senza dilungarci in una descrizione analitica e particolareggiata¹; nei prossimi articoli impiegheremo i parametri proposti per ricostruire i sistemi di valutazione di Francia, Germania, Inghilterra, Olanda, Spagna e Svezia.

I due assi principali attraverso cui rappresentare un sistema di valutazione scolastico sono i livelli di articolazione territoriale e gli ambiti di indagine prevalenti. Per quanto riguarda i **livelli di articolazione territoriale** possiamo individuare quattro piani tra loro interconnessi: innanzi tutto un piano internazionale, il quale tende ad assumere anche in materia valutativa un ruolo sempre più cogente e rilevante; i soggetti chiave attualmente possono essere riconosciuti nell'OCSE (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD in sede internazionale), nello IEA e nel Consiglio d'Europa. In secondo luogo un piano nazionale, che nel contesto italiano assume come soggetto centrale l'INVALSI, in una logica di controllo dei livelli essenziali di prestazione del sistema scuola nel contesto dell'autonomia scolastica. In terzo luogo un piano regionale, il quale risulta attualmente il meno chiaro in quanto connesso alla definizione delle competenze affidate alla regione in materia scolastica e, di conseguenza, anche in ambito valutativo; i due soggetti attualmente titolari di competenze valutative in ambito regionale sono le Direzioni scolastiche regionali, in quanto articolazione amministrativa del MIUR, e le Regioni, che assumeranno in prospettiva un ruolo sempre più cruciale. In quarto luogo un piano relativo alla singola istituzione scolastica, inevitabilmente destinata a svolgere un ruolo decisivo in un contesto di autonomia. Il soggetto chiave dovrebbe diventare il "Nucleo di valutazione del funzionamento della scuola e della qualità complessiva del servizio scolastico", da istituire in ciascuna istituzione scolastica in base al ddl di riordino degli organi collegiali, il quale sarà chiamato a verificare il grado di attuazione della progettualità di scuola, sia sul piano dei processi attivati – di tipo curricolare, organizzativo, didattico –, sia sul piano dei risultati formativi ottenuti².

Riguardo agli **ambiti di competenza** possiamo richiamare gli oggetti prevalenti intorno a cui strutturare un sistema valutativo, anche in riferimento alle esperienze condotte in altri paesi: una

¹ A tale riguardo si rinvia alla serie di articoli pubblicata nell'annata dell'Educatore 2005/06 su questo tema.

² Nel ddl approvato dal Consiglio dei Ministri il 31 gennaio 2007 si parla di un "Comitato tecnico" per monitorare e supportare la corretta attuazione del piano dell'offerta formativa durante l'intero anno scolastico.

valutazione dei processi - organizzativi, curricolari e didattici – messi in atto dal sistema scolastico; una valutazione dei risultati ottenuti dal sistema, con particolare riguardo ai risultati di apprendimento degli studenti; una valutazione dei soggetti che compongono il sistema scolastico (dirigenti scolastici e docenti, in primis).

L'incrocio tra i due assi proposti consente di delineare l'abbozzo di sistema di valutazione attualmente presente nel nostro paese (vd. Tav.1), rispetto al quale si possono richiamare alcune considerazioni d'insieme:

- manca un disegno strategico coerente ed organico di sistema di valutazione, in grado di indicare con chiarezza i soggetti che lo compongono, i rispettivi ruoli e funzioni, le loro reciproche relazioni;
- i soggetti che compongono il sistema sono ancora imprecisati (vedi livello regionale e di Istituto) o non hanno ancora assunto una identità culturale ed organizzativa nitida (vedi INVALSI);
- a livello internazionale si evidenzia una ingente mole di azioni valutative, a diversi livelli, con un valore cogente rispetto alle politiche relative al nostro sistema scolastico in forte crescita (basti pensare al progetto PISA);
- a livello nazionale i compiti essenziali affidati all'INVALSI, in quanto soggetto chiave del sistema a livello nazionale, sono enunciati ma non si sono ancora tradotti in procedure operative chiare e consolidate;
- a livello regionale è abbozzata una duplice competenza, affidata sia alle Regioni, sia all'amministrazione scolastica a livello regionale, ma l'attuale indeterminazione in merito alle modalità di attuazione del titolo V della Costituzione in materia scolastica non consente di disporre di un quadro preciso di ruoli e compiti valutativi;
- a livello di Istituto risulta (fin troppo) normato solo il capitolo relativo alla valutazione degli apprendimenti, mentre gli altri ambiti valutativi sono appena abbozzati (valutazione dei processi) o rappresentano un vero e proprio tabù (valutazione dei docenti);
- a livello di valutazione di processi, sul piano organizzativo-gestionale ed educativo-didattico, si registrano esperienze significative nel campo della costruzione di sistemi di indicatori per azioni di monitoraggio (soprattutto a livello internazionale) e su specifici ambiti del sistema formativo (vedi il campo della formazione professionale, attraverso le procedure di accreditamento avviate con la L. 196/97);

Tav. 1 Profilo di sintesi del sistema di valutazione italiano.

	PROCESSI	ESITI	SOGGETTI
LIVELLO INTERNAZIONALE (OCSE – IEA -- Consiglio d'Europa)	Monitoraggio obiettivi Agenda di Lisbona OCSE – Education at a Glance	OCSE-PISA Ricerche IEA	
LIVELLO NAZIONALE (INVALSI)	Indagine valutativa di sistema (Art. 3, comma b L. 53/03)	Valutazione degli apprendimenti (art. 3, comma b L. 53/03)	
LIVELLO REGIONALE (DSR – Regioni)	Accreditamento sedi che erogano attività di orientamento e di for- mazione professionale (DM 166/2001)		SI.VA.DI.S. (D.Lgs. 165/2001)
LIVELLO DI ISTITUTO (Nucleo di valutazione)		Valutazione degli apprendimenti (art. 3, comma a L. 53/03)	

- a livello di valutazione degli esiti formativi si registra una forte attenzione alle modalità e agli strumenti di valutazione degli apprendimenti (sia a livello internazionale, sia a livello nazionale, sia a livello locale), che rappresenta l'ambito valutativo su cui si è concentrato il massimo investimento negli ultimi anni;
- a livello di valutazione dei soggetti siamo quasi all'anno zero, se si eccettuano i tentativi, peraltro deboli e contraddittori, relativi alla valutazione dei Dirigenti scolastici da parte delle Direzioni scolastiche regionali: tale ambito si conferma il punto più fragile e delicato dell'intero sistema.

Oltre la descrizione proposta possiamo individuare a livello interpretativo alcuni tratti distintivi di un sistema di valutazione attraverso cui comporre una sorta di identikit, una visione d'insieme dei suoi caratteri prevalenti. Il primo di questi tratti riguarda gli **scopi** del processo valutativo, riguardo ai quali è possibile riconoscere una duplice logica: da un lato una logica di controllo, che caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati. In una prospettiva di rapporti gerarchici tra i soggetti coinvolti, la valutazione serve a verificare la conformità delle azioni messe in atto con le prescrizioni normative e gli esiti attesi e a sanzionare – in positivo o in negativo – i comportamenti accertati. Dall'altro una logica di sviluppo, che caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione dell'azione della scuola, utile a regolarne la prosecuzione. In una prospettiva di coinvolgimento e di responsabilizzazione dei soggetti, la valutazione serve a orientare lo sviluppo di una proposta formativa attraverso la valorizzazione delle sue caratteristiche e la promozione di linee di miglioramento.

In secondo luogo gli **oggetti** della valutazione, la cui potenziale molteplicità può essere ricondotta a due categorie basilari, proposte con lucidità e rigore tipicamente francesi da J.M. Barbier (1989). Da un lato la valutazione dei soggetti, la quale assume come unità di analisi il singolo soggetto (studente, insegnante, Capo di istituto, scuola) allo scopo di classificarlo in rapporto a determinate prestazioni ed abilità. Sul piano sociale si caratterizza per una netta separazione tra chi ha l'autorità di valutare e chi è ridotto ad oggetto di valutazione, in virtù della quale l'azione del valutare si configura come una relazione di potere entro un sistema di ruoli di tipo gerarchico. Dall'altro la valutazione delle azioni, la quale assume come unità di analisi le azioni e i comportamenti dei soggetti (azioni di apprendimento dell'allievo, azioni di insegnamento del docente, azioni organizzative del Capo di Istituto, azioni progettuali della scuola) allo scopo di verificarne la congruenza con gli intenti iniziali. Sul piano sociale si caratterizza per un coinvolgimento degli attori nella valutazione della propria azione professionale, come occasione per riconoscersi e confrontarsi entro un sistema di ruoli di tipo funzionale.

In terzo luogo i **soggetti** responsabili del processo valutativo, i quali possono essere raggruppati in rapporto alla polarità interno-esterno: con valutazione interna si intende un processo nel quale il potere di valutare è detenuto da coloro che sono oggetto di valutazione (decidere il tema, individuare gli strumenti, stabilire chi coinvolgere, interpretare i dati, decidere le modalità d'uso), con valutazione esterna un processo nel quale il potere di valutare è detenuto dai soggetti non coinvolti nell'azione di controllo. Rispetto a quest'ultima polarità occorre evidenziare come la ricerca più recente si orienti verso una stretta integrazione tra le due prospettive, come opportunità di rinforzo reciproco per ciascuna di esse.

In quarto luogo gli **approcci** alla valutazione, ovvero in quale direzione si muovono le forze che promuovono un processo valutativo. Anche in questo caso possiamo riconoscere una duplice prospettiva: da un lato approcci top-down, caratterizzati da un movimento che trae origine dall'alto della struttura gerarchica e si sviluppa a cascata, attraverso una progressiva disseminazione verso i nodi più periferici del sistema; il paradigma sotteso è di tipo applicazionista, basato sulla riproduzione e declinazione operativa di una proposta preconfezionata: ciò tende a confermare logiche di dipendenza dal vertice e forme di protezione delle responsabilità dei singoli soggetti nei

confronti del potere centrale. Dall'altro lato approcci bottom-up, caratterizzati da un movimento innescato dal basso, ovvero direttamente dagli attori della scuola (dirigenti e docenti, in primis), che segue uno sviluppo a rete, di progressivo coinvolgimento di più soggetti; il paradigma sotteso è di tipo costruttivista, basato sulla elaborazione di proposte emergenti da istanze reali: ciò tende a favorire logiche di autonomia e di assunzione diretta delle responsabilità e dei relativi rischi da parte dei protagonisti dell'evento formativo.

Riguardo ai **destinatari** si possono classificare in tre tipologie, le quali presuppongono modalità, linguaggi ed usi diversi della valutazione: in primo luogo gli operatori scolastici, ovvero coloro che erogano il servizio educativo, i quali si aspettano dalla valutazione un feed-back sulla propria azione professionale utile alla riprogettazione ed all'apprendimento organizzativo ed individuale. In secondo luogo gli amministratori, ovvero coloro che decidono in merito alle risorse e agli indirizzi programmatici del servizio educativo, i quali si aspettano dalla valutazione un insieme di dati ed informazioni utili ad accertare la produttività complessiva del sistema scolastico e a definire i piani di investimento e di sviluppo. In terzo luogo l'utenza, ovvero coloro che fruiscono del servizio educativo, i quali si attendono dalla valutazione un insieme di indicazioni sulla qualità formativa del servizio erogato utili ad orientarli e rassicurarli in merito alle scelte relative alla carriera scolastica dei propri figli. Le differenti modalità di utilizzo dei dati valutativi e la centratura su specifici aspetti del servizio scolastico (uso delle risorse, processi formativi ed organizzativi, esiti formativi) riflettono priorità diverse assegnate alle tipologie di destinatari indicate.

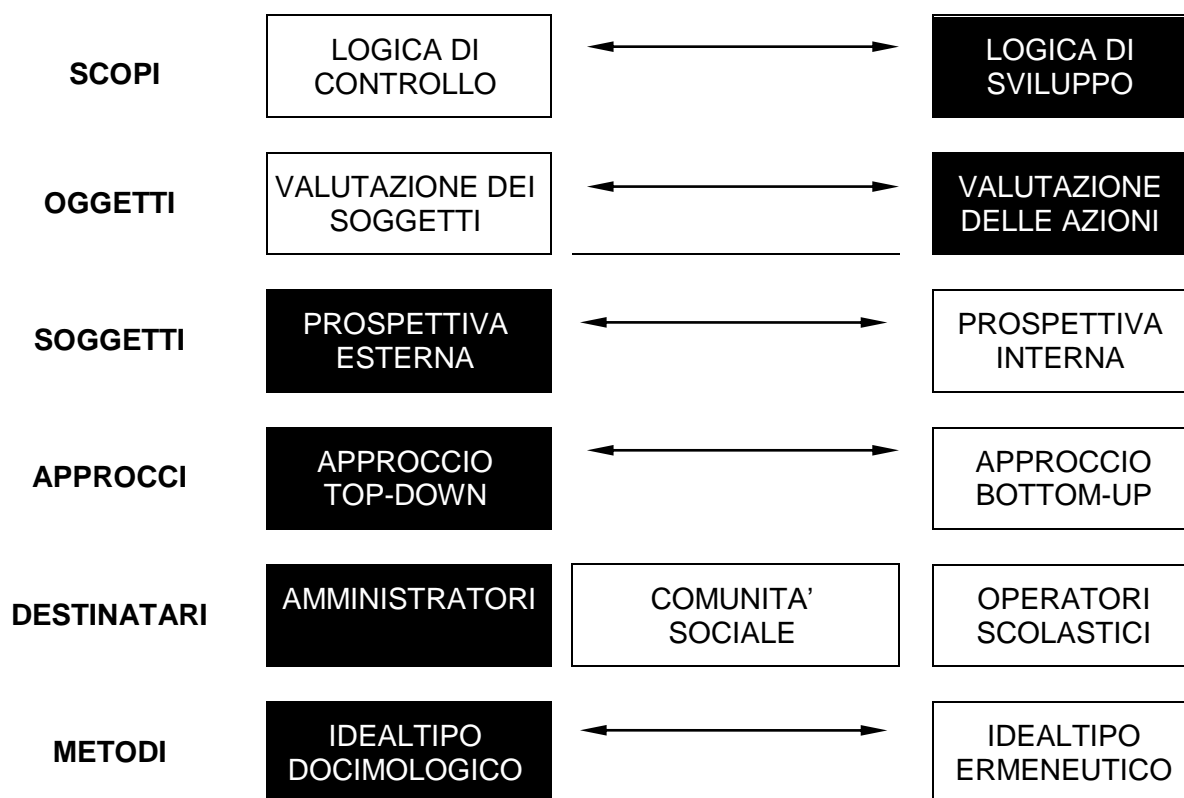
Riguardo ai **metodi** si pongono lungo un continuum che colloca agli estremi due idealtipi astratti: da un lato l'idealtipo docimologico, basato sul principio della misurabilità di ciascun fenomeno e sul primato dell'oggettività del dato attraverso la separazione tra soggetto ed oggetto di analisi. Le implicazioni di tali presupposti riguardano la netraulizzazione della soggettività del valutatore, la quale deve essere annullata attraverso procedure che garantiscano l'indipendenza del giudizio dal soggetto che lo formula, e la scomposizione dell'oggetto d'analisi nei suoi minimi termini, allo scopo di disporre di variabili individuate in modo univoco ed empiricamente rilevabili. Dall'altro l'idealtipo ermeneutico, basato sul principio della interpretazione soggettiva di ciascun fenomeno e sul primato del confronto e della condivisione dei significati attribuiti all'esperienza. Le implicazioni di tali presupposti riguardano la considerazione della soggettività del valutatore, in quanto componente ineliminabile dell'evento valutativo, e la comprensione globale dell'oggetto d'analisi, allo scopo di riconoscere le relazioni di interdipendenza tra le diverse componenti e il senso complessivo delle sue azioni. In termini operativi i due idealtipi indicati si riflettono nella diversa proporzione assegnata alle metodologie quantitative e qualitative nella definizione dell'impianto valutativo e nelle conseguenti modalità di analisi ed elaborazione dei dati raccolti.

Provando ad applicare le dimensioni proposte ai processi in atto nel nostro paese possiamo riconoscere alcune prevalenze, utili a elaborare un identikit del sistema di valutazione in corso di definizione. E' opportuno precisare che tali prevalenze non fanno tanto riferimento alle dichiarazioni formali, le quali spesso tendono a stemperare queste differenze e a proporre una forma di conciliazione degli opposti, quanto agli eventi reali messi in campo in questi anni e alle priorità, implicite od esplicite, che si sono privilegiate. La Tav. 2 presenta un quadro di sintesi:

- riguardo agli scopi prevale una logica di sviluppo, orientata a mettere a disposizione un quadro informativo utile a regolare le scelte progettuali, a livello di sistema e di singolo Istituto. L'istanza di controllo è presente ma non si traduce in forme di rendicontazione cogenti (con relative sanzioni), se si eccettua l'accreditamento regionale degli enti di formazione professionale e, almeno in prospettiva, il SIVADIS;
- riguardo agli oggetti è prevalsa una attenzione alle azioni organizzative e formative, con uno scarsissimo spazio affidato alla valutazione dei soggetti, la quale – come abbiamo visto – rappresenta nel nostro sistema scolastico ancora un tabù inviolabile, sia a livello di Istituti scolastici, sia a livello di docenti;

- riguardo ai soggetti si è dato maggior risalto ad una prospettiva esterna attraverso le azioni svolte dall'INVALSI, mentre sulla valutazione interna ci si è limitati a richiamarne il valore in termini di principio, senza supportarla ed alimentarla;
- di conseguenza anche negli approcci prevale una modalità top-down, di impulso dal centro e per via amministrativa, mentre la modalità bottom-up è lasciata alla libera iniziativa delle singole scuole o di gruppi di docenti, in termini episodici e volontaristici;
- tali attributi si riflettono anche sui destinatari privilegiati, attraverso una focalizzazione sui bisogni informativi dell'amministrazione scolastica, sia nei tempi, sia nei modi; la comunità sociale è informata solo dei dati generali, senza possibilità di accedere ai dati specifici dei singoli Istituti, mentre gli operatori possono accedere ai dati, ma manca una specifica cura ed assistenza per un loro impiego progettuale;
- riguardo ai metodi, infine, l'uso prevalente di test strutturati, per la valutazione degli apprendimenti, e di questionari, per l'indagine di sistema, segnala la prevalenza dell'idealtipo docimologico e di una logica comparativa; scarsa l'attenzione a metodologie più qualitative ed intensive, salvo esperienze specifiche e locali.

Tav. 2 Identikit del sistema di valutazione della scuola italiana.



Nei prossimi articoli proveremo a riutilizzare le chiavi di lettura proposte per presentare ed analizzare i sistemi di valutazione di altri paesi europei, sulla base delle informazioni disponibili nel database "Eurybase"³.

³ Cfr. http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Home.